

Tilen Smajla

Stališča ravnateljev do spodbujanja osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

Povzetek: V prispevku smo se osredotočili na ugotavljanje stališč ravnateljev do spodbujanja osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovni šoli. Pogosto se stališča do tega, kdo je bolj odgovoren za osebni in profesionalni razvoj strokovnih delavcev, krešejo, saj strokovni delavci menijo, da je to polje odgovornost vodstva, medtem ko so ravnatelji mnenja, da so za osebni in profesionalni razvoj v veliki meri odgovorni strokovni delavci sami. Razlike v mnenjih so nas spodbudile, da smo se odločili izpeljati manjšo raziskavo o stališčih ravnateljev do zgoraj omenjene teme. Uporabili smo kvalitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Zanimalo nas je, ali se stališča ravnateljev kot spodbujevalcev osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev razlikujejo glede na dolžino ravnateljevanja in količino delovnih izkušenj ter njihova mnenja o tem, kdo je bolj odgovoren za osebno in profesionalno rast strokovnih delavcev – ravnatelji ali strokovni delavci sami. Odgovori ravnateljev nakazujejo na to, da dolžina ravnateljevanja precej vpliva na oblikovanje stališča ravnatelja kot spodbujevalca osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, količina delovnih izkušenj se je ravno tako pokazala kot pomemben dejavnik pri oblikovanju stališč, medtem ko se stališča do tega, kdo je bolj odgovoren za osebni in profesionalni razvoj strokovnih delavcev, med ravnatelji niso bistveno razlikovala.

Ključne besede: osnovna šola, ravnatelj, stališča, strokovni delavec, vloga ravnatelja pri spodbujanju osebnega in profesionalnega razvoja

UDK: 37.011.3

Strokovni prispevek

Uvod

V delu strokovne javnosti se pogosto pojavljajo polemike glede tega, kdo je bolj odgovoren za osebni in strokovni razvoj pedagoških delavcev. Obvezna strokovna izobraževanja, napredovanje v plačne razrede in nazive ter podobne teme so znotraj šolskih kolektivov pogosto razlog za slabo voljo in iskanje krivca za takšno ali drugačno stanje. Posledično se oblikujejo pritiski na vodstva, zlasti na ravnatelje,¹ ki se v času od uvedbe devetletne osnovne šole tako v Sloveniji kot po vsem svetu le povečujejo. Slednje je najbolj opazno pri pričakovanju primernih dosežkov učencev in posledično pri primerjanju med šolami (Erčulj 2014, str. 83). Uspešnost ravnateljevanja so dolgo časa povezovali z uspešnostjo in učinkovitostjo organizacij, medtem ko se novejša raziskave ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako vodenje vpliva na dosežke učencev. Novi pristopi k poučevanju in učenju, oblikovanje sodelovalnih skupnosti, vključevanje učencev s posebnimi potrebami in druge zahteve ravnatelje usmerjajo k izboljševanju kakovosti učenja (prav tam). Ravnatelj na dosežke učencev težko neposredno vpliva, nasprotno pa veliko avtorjev na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju (Erčulj 2013; Erčulj in Koren 2003; Erčulj in Širec 2004; Leithwood idr. 2004; MacBeath in Dempster 2009; Male in Palaiologou 2012) govori o posrednem vplivu, ko ravnatelj vpliva predvsem na motiviranje učiteljev ter na ustvarjanje ustreznih razmer za njihovo profesionalno rast in razvoj.

K raziskovanju stališč ravnateljev so v preteklosti pomembneje prispevali različni avtorji; tako na primer Erčulj (2004, str. 85) trdi, da je ravnateljeva vloga pomembna in pri spodbujanju zaposlenih k izobraževanju včasih celo odločilna. Podobno so ugotavljali strokovnjaki in praktiki za kakovost v vzgoji in izobraževanju. Tako sta Cencič in Erčulj (2014, str. 6), Emese Kovacs (2010, str. 129–130), Koren (2006), Krüger idr. (2007), Stronach (2000) in Trnavčević (2000) poudarjali, da imajo vodilni največji vpliv na kakovost organizacije. Prej navedeni avtorji menijo, da bi ravnatelj s svojim zgledom moral ustvariti ustrezne pogoje za razvijanje pro-

¹ S pojmom ravnatelj smo zajeli vse osebe tako moškega kot ženskega spola, ki sodelujejo pri vodenju vzgojno-izobraževalnega zavoda: ravnatelje, njihove namestnike oziroma pomočnike in vodje podružničnih šol.

fesionalizma učiteljev. O pomenu zgloda piše tudi Zavašnik Arčnik (2015, str. 6) kot o neposrednem vplivu, vendar so posredni vplivi daleč najpogostejši in najbolj običajni, saj ravnatelji delajo s strokovnimi delavci in delujejo tudi prek njih. Tako med drugim Cencič in Štemberger (2012, str. 89) trdita, da bi se morali ravnatelji bolj osredinjati na spodbujanje ustvarjalnosti zaposlenih.

Stališča in prepričanja strokovnih delavcev so močna determinanta pri njihovem ravnanju (Zavašnik Arčnik 2015, str. 12), saj so globoko zasidrana v preteklih izkušnjah ter vzgojnih in učnih modelih. So implicitna, zato strokovni delavci potrebujejo jezik in prostor, da jih ubesedijo, ter predvsem podporo, da bodo njihova implicitna vedenja postala eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje okoliščin za soočenje potencialno neustreznih implicitnih stališč in prepričanj z novimi. Za ravnatelje vzgojno-izobraževalnih zavodov je pri spreminjanju stališč in prepričanj strokovnih delavcev pomembno, da strokovnim delavcem ne le ponudijo podporo, ustvarjajo polje zaupanja in učno okolje, ki omogoča soočenje in primerjavo različnih stališč in prepričanj, temveč da obvladujejo medgeneracijske razlike, kar pomeni tudi poznavanje značilnosti različnih generacij ter njihovih motivov za učenje (prav tam).

Samo oblikovanje stališč vodstev šol je vedno umeščeno v kontekst, znotraj katerega nenehno primerjamo in usklajujemo svoje miselne konstrukte, motive, svoje občutke z miselnimi konstrukti in motivi ter občutki drugih ljudi. Ule (2005, str. 116) trdi, da so stališča pomemben psihološki pojem tudi zato, ker zajemajo in prikazujejo kompleksno soodvisnost človekove duševnosti in njegovega socialnega vedenja. Rosenberg in Hovland (1960 v Stahlberg in Frey 1990, str. 145) sta stališča definirala takole: »Stališča so predispozicije posameznikov za pozitiven ali negativen odgovor na določeno dogajanje ali situacijo v socialnem svetu.« Po Krech idr. (1962 v Nastran Ule 1997, str. 116) so stališča trajni sistemi pozitivnega ali negativnega ocenjevanja, občutenja in aktivnosti v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov.

Kvalitativna raziskava o stališčih ravnateljev do njihove vloge pri spodbujanju osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

V nadaljevanju predstavljamo rezultate manjše kvalitativne raziskave stališč izbranih ravnateljev do vloge ravnatelja kot spodbujevalca osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Ravnatelji so bili izbrani glede na dolžino ravnateljstva. Ugotoviti smo želeli njihove poglede na vlogo ravnatelja pri osebni in profesionalni rasti strokovnih delavcev, ne da bi posebno pozornost posvečali najprej enemu in nato drugemu vidiku, saj smo mnenja, da si oba vidika, tako osebna kot profesionalna rast, zaslužita enotno obravnavo. Raziskava je bila opravljena v aprilu 2017.

Raziskovalna vprašanja

Zanimalo nas je, kakšno stališče imajo izbrani ravnatelji do naslednjih vprašanj:

- RV 1: Se stališča intervjuvancev o vlogi ravnatelja kot spodbujevalca osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev razlikujejo glede na leta ravnateljstva?
- RV 2: Se stališča intervjuvancev o vlogi ravnatelja kot spodbujevalca osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev razlikujejo glede na leta delovnih izkušenj?
- RV 3: Kdo je bolj odgovoren za osebno in profesionalno rast strokovnih delavcev – ravnatelj ali strokovni delavec?

Raziskovalna metoda in raziskovalni vzorec

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Odločili smo se, da je primerna oblika kvalitativni pristop, in uporabili polstrukturirani intervju. Ta namreč omogoča lažjo in hitrejšo vzpostavitev neposrednega stika z intervjuvanci (Easterby-Smith idr. 2005, str. 112–113). Vogrinc (2008) trdi, da je polstrukturirani intervju zelo fleksibilna tehnika zbiranja podatkov, saj se lahko uporabi zaprt ali odprt tip vprašanj, odgovori vpraševanca so lahko kratki, lahko pa odgovarja v obliki pripovedi.

Raziskavo smo omejili na slovenski del Istre, k sodelovanju nam je uspelo pritegniti ravnatelje iz treh obalnih občin, in sicer po enega iz občine Ankaran, občine Izola ter občine Piran.

Raziskovalni vzorec

- Intervjuvanka 1 z enim mesecem ravnateljstva, 20 let delovnih izkušenj, nazivom svetnica, v starostnem obdobju 41–51 let, z doseženo univerzitetno izobrazbo, po izobrazbi učiteljica razrednega pouka, še nima opravljenega ravnateljskega izpita
- Intervjuvanka 2 s petimi leti ravnateljstva, 34 leti delovnih izkušenj, nazivom svetnica, v starostnem obdobju 52–62 let, z doseženo univerzitetno izobrazbo, po izobrazbi učiteljica razrednega pouka, z opravljenim ravnateljskim izpitom
- Intervjuvanka 3 z 11 leti ravnateljstva, 35 leti delovnih izkušenj, nazivom svetovalka, v starostnem obdobju 52–62 let, z doseženo visokošolsko izobrazbo, po izobrazbi predmetna učiteljica in s pridobljenim ravnateljskim certifikatom

Zbiranje in obdelava podatkov

Podatke smo pridobili s polstrukturiranimi intervjuji. Najprej smo v aprilu 2017 na ciljane osnovne šole poslali kratek dopis z obrazložitvijo namena intervjuja. Nato smo te osnovne šole telefonsko kontaktirali ter se za intervju osebno dogovorili z

vodstvom osnovne šole. Intervjuje smo izvedli v živo v obdobju od 24. do 26. aprila 2017, jih posneli na mobilnik in nato opravili transkripcijo.

Rezultati in diskusija

Glede na omejen vzorec rezultatov in ugotovitev ne moremo posploševati, ne glede na to pa so lahko spodbuda za nadaljnje raziskovanje stališč vodstvenih delavcev.

Ob interpretaciji rezultatov navajamo dobresedne citate iz polstrukturiranih intervjujev, zato so včasih skladdenjsko in morfološko neustrezni.

Vpliv dolžine ravnateljstva na stališča intervjuvanih ravnateljev do njihove vloge spodbujevalca osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev

Po natančnem pregledu in analizi dokumentacije ugotavljamo, da se stališča treh ravnateljev iz treh približno enako velikih občin slovenskega dela Istre do prvega raziskovalnega vprašanja (»Se stališča intervjuvancev o vlogi ravnatelja kot spodbujevalca osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev razlikujejo glede na leta ravnateljstva?«) ne razlikujejo bistveno, čeprav je Ravnatelj 1 z enim mesecem ravnateljstva in 20 leti delovnih izkušenj precej odstopal od drugih dveh, ne glede na to da ima Ravnatelj 2 za seboj pet let ravnateljstva, Ravnatelj 3 pa že 11. Slednjima dvema je skupna zelo dolga delovna doba, 34 oziroma 35 let. Vsem trem ravnateljem je skupno mnenje, da mora ravnatelj upoštevati vizijo šole in izobraževanja za kolektiv izbirati v skladu s to vizijo, hkrati pa se vsi tri ravnatelji zavedajo dejstva, da morajo upoštevati in negovati posebne talente oziroma želje ter posebna znanja strokovnih delavcev. Ravnatelj 1 je v podporo tej izjavi dejal, da »je smiselno omogočiti vsem zaposlenim delček nekega izobraževanja, ki je pomemben za vse nas, in potem ugotoviti posameznikove želje oziroma težnje in poskusiti dati posamezniku možnost, da se razvije na svojem področju, zato ker je tako zadovoljen posameznik potem uspešna celota, zadovoljen delavec je zadovoljen in koristen«. Po vprašanju o tem, ali se delavcu ne očita najprej odsotnost z delovnega mesta, je Ravnatelj 1 dodal, da »bo delavec zadovoljen, nekaj novega bo prinesel zavodu, vse pelje k temu, da je zadovoljen človek bolj uspešen človek«. Ravnatelj 2 je to izjavo potrdil s tem, ko je k temu vprašanju dodal še pomembno misel, da »smo veliko časa vsi v službi, (zato je) zelo pomembno, da se zaposleni tam dobro počuti. In ko se bo dobro počutil, dobi tudi potrditve znotraj zavoda, tudi osebno, (tako) imaš tudi več želja in ambicije, da tudi profesionalno napreduješ«. Torej kar dva ravnatelja od treh sta poudarila potrebo po ustvarjanju takšnega delovnega okolja in klime, ki bosta delavcu nudila podporo pri osebnem in profesionalnem razvoju. Odziv ravnateljev z daljšim stažem ravnateljstva glede vloge ravnatelja kot spodbujevalca osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev je bil pričakovan, saj kaže na pridobljeno zmožnost ravnateljev z daljšim stažem, da si prizadevajo za povezovanje osebnih želja in talentov zaposlenih v skupno vizijo šole. Odgovori ravnateljev nakazujejo, da ravnatelji pri tem uporabljajo razne veščine in strategije vodenja ter tako osebno kot profesionalno rast strokovnih delavcev kanalizirajo v smeri skupnih razvojnih

ciljev šole. Omenjene veščine in strategije vodenja pa ravnatelj pridobi v dolgih letih poslovodenja, kar ravnateljem s krajšim stažem primanjkuje, zato menimo, da bi tem ravnateljem izobraževalci morali nuditi več podpore in svetovanja.

Skrb ravnatelja za ustvarjanje ustrezne klime v šoli

Nadalje je bilo v ospredju ustvarjanje takšnega delovnega okolja, ki bo strokovnemu delavcu omogočilo ugodno učno okolje in pozitivno klimo v kolektivu. To je sicer poudaril Ravnatelj 1 z mesecem dni ravnateljovanja in 20 leti delovne dobe. Dejal je, da mora »ravnatelj biti povezovalec, mora negovati spoštovanje, mora znati upoštevati raznolikosti, mora znati povedati svoja pričakovanja, postaviti meje. Vidim se pri vzdrževanju pozitivne klime kot pomemben dejavnik, tako med učenci, tudi med vrtčevskimi otroki, tudi med zaposlenimi.« To prakso je omenil tudi Ravnatelj 2 s petimi leti ravnateljovanja in 34 leti delovne dobe. Zanimivo pa Ravnatelj 3 z 11 leti ravnateljovanja in 35 leti delovne dobe sploh ni omenil ustvarjanja ali vzdrževanja pozitivne klime med zaposlenimi. Ravnatelj 3 je svojo vlogo videl veliko bolj menedžersko in ne toliko pedagoško, saj je v intervjuju na veliko mestih poudaril ravno ta vidik ravnateljovanja. Omenjeni vidik je bil izkazan tudi pri Ravnatelju 1 in Ravnatelju 2, vendar je bil pri Ravnatelju 3, ki ima 20 let delovne dobe na vodilnih mestih, še posebej močan. To je podkrepil z izjavo, da »mora ravnatelj upoštevati vizijo in cilje zavoda ter poskrbeti, da se šola razvija v neko smer. Ravnatelj je odgovoren za doseganje ciljev na vseh področjih [...] ravnateljeva vloga je tukaj, da ima jasne cilje, ki jih želi doseči v enoletnem ali petletnem programu [...] vpogled v celoto pa ima tukaj samo ravnatelj«. Pri Ravnatelju 1 in Ravnatelju 2 vizija in cilji šole niso bili toliko v ospredju, zato sklepamo, da je ravno dolžina ravnateljovanja bolj odločilno vplivala na oblikovanje takšnega stališča. Ravnatelj 2 je sicer omenil vlogo ravnatelja, da »neke stvari mora na nek način voditi, usmerjati ljudi [...] in da moramo najti potrditve znotraj vizije šole«, vendar vidi Ravnatelj 3 sebe »prav gotovo kot eno višjo vlogo«. Glede na odsotnost tako močnih stališč glede vloge ravnatelja pri Ravnatelju 2 s 34 leti delovne dobe v primerjavi z Ravnateljem 3 s 35 leti delovne dobe lahko sklepamo, da je ravno dolžina ravnateljovanja pomemben dejavnik, ki ta dva ravnatelja pomembneje razlikuje pri stališčih do vloge ravnatelja kot spodbujevalca osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev.

Vloga količine delovnih izkušenj ravnateljev pri stališčih intervjuvanih ravnateljev do skrbi za izobraževalne potrebe zaposlenih

Opazili smo, da se stališča glede pomembnosti skladnosti potreb po izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev z vizijo šole med ravnatelji z daljšim stažem ravnateljovanja in več leti delovnih izkušenj in ravnateljem, ki je bil na tem delovnem mestu šele en mesec, pomembno razlikujejo. Vsi trije ravnatelji pa so poudarili, da je dobro osebne potrebe po strokovnem izobraževanju in osebni rasti uskladiti z vizijo šole. V tem primeru ima strokovni delavec več podpore vodstva in večjo potrditev znotraj kolektiva. Tako pravi Ravnatelj 1: »Osebne potrebe so bile v skladu s po-

trebami zavoda.« Ravnatelj 3 je k temu dodal še: »Ne podpiram pa stvari, za katere pa ne bi vedela. Želim torej, da če nekdo nekaj dela, da postane to del šole, ne pa da je to le del učiteljevega osebnostnega razvoja, ki nima nobene veze z razvojem šole [...]. Na tak način podpiram vse, da to postane delček kvalitete pouka na naši šoli.« Podobno je menil Ravnatelj 2, ki ne omejuje zaposlenih pri izobraževanju zunaj potreb šole, vendar želi, da zaposleni »prenese na kolektiv ugotovitve ali znanje« z nekega izobraževanja. Poudarja, da se »delavcu prizna neko izobraževanje bolj, če kaj doprinese k šoli, ne pa vsakršno«. Tista dva ravnatelja z daljšim stažem ravnateljstva in več let delovnih izkušenj sta torej v ospredje postavila potrebo skladnosti izobraževanja strokovnih delavcev z vizijo šole, pri čemer je Ravnatelj 3 še posebej poudaril pomembnost izmenjave primerov dobre prakse, o čemer je govoril tudi Ravnatelj 2, medtem ko Ravnatelj 1 te teme ni posebej omenjal. Tako Ravnatelj 3 v zvezi z izmenjavo primerov dobre prakse misli, da »je tu treba postaviti en sistem izmenjave dobre prakse, kjer se pravzaprav lahko učimo drug od drugega«. Tudi Ravnatelj 2 meni, naj strokovni delavec »dobi neke potrditve ali vsaj predstavi svojo prakso«.

Rezultati torej nakazujejo, da so ravnatelji z daljšim stažem ravnateljstva bolj usmerjeni k vodenju za doseganje ciljev, ki izhajajo iz vizije šole, v čemer se od ravnatelja s krajšim stažem ravnateljstva ali ravnateljem začetnikom bistveno razlikujejo.

Ravnateljeva vloga pri spodbujanju zaposlenih

Kar se tiče neposredne ravnateljeve spodbude za osebno in profesionalno rast strokovnih delavcev, opažamo podobnost v stališčih do omenjene teme pri ravnateljih z daljšim stažem ravnateljstva in večjo količino delovnih izkušenj, saj tako Ravnatelj 2 kot Ravnatelj 3 poudarjata pomembnost samoizobraževanja in spopolnjevanja ravnatelja samega, da je lahko kot takšen zgled ostalim zaposlenim. Tudi Ravnatelj 1 z najkrajšim stažem ravnateljstva meni, da je zelo pomembno, da daje ravnatelj sam zgled osebnega in profesionalnega razvoja, saj »jaz tako delujem tudi kot človek, ne morem nič vprašati, brez da zadev ne poznam. Poznati moram veliko tem, imeti moram širino [...]. Upoštevati moramo tudi vizijo šole.« Ravnatelj 2 dodaja, da je vloga ravnatelja kot zgled ostalim strokovnim delavcem pomembna, še »posebej pri tistih, ki imajo že sami željo, da osebno in strokovno rastejo«. Podobno meni Ravnatelj 3, saj se tudi sam veliko izobražuje, in odgovarja, da »je to zelo pomembno, da je človek skoz v stiku z vsemi novostmi, posebno glede vodenja, komunikacije«. Dodaja pa še pomemben komentar k zgoraj zapisanemu, in sicer da je poleg tega, da se sam izobražuje, pomembno tudi to, da ravnatelj vedno »ve malo več od njih, da ljudje vejo, da bodo odgovor dobili pri tebi«. Pri tem poudarja svoj dolgi staž ravnateljstva in dela na vodstvenih funkcijah, kjer je pridobil oziroma mu je uspelo izoblikovati nekatere veščine in spretnosti na področju vodenja.

Pomen letnega pogovora z zaposlenimi

V nadaljevanju predstavljamo ugotovitve o spodbujanju osebne in profesionalne rasti strokovnih delavcev v povezavi s tako imenovanimi letnimi pogovori. Medtem ko Ravnatelj 1 letnih pogovorov ni postavljajal v ospredje, omenil je le, da se je v času svojega kratkega ravnateljstva srečal z vsemi aktivni, na srečanjih pa sporočil svoja pričakovanja, sta tako Ravnatelj 2 kot Ravnatelj 3 menila, da so ravno letni pogovori zelo pomemben del šolskega življenja. Tako Ravnatelj 2 s petimi leti ravnateljstva poudarja, da rad izmenja informacije, saj »s temi pogovori tudi spoznaš sodelavce. Osnova se mi zdi vedno odprta komunikacija na vseh področjih.« Pomembnost nenehnega komuniciranja med zaposlenimi ter med ravnateljem in drugimi zaposlenimi je omenil tudi Ravnatelj 3, saj pravi, da »imamo zelo odkrite odnose, vedno si vse stvari odkrito povemo, da se pogovorimo o tem, kaj je dobro in kaj želimo še izboljšati [...] preko formalnih in neformalnih razgovorov«. S tem povezani so tudi zgoraj omenjeni letni pogovori. Ravnatelj 2 razlaga, da opravlja letne pogovore: »Se mi zdi, da so izredno pomembni. Se posebej pripravim, *ad personam* za vsakega, tudi cela ura gre [...]. Zaključek pogovora je vedno, da potegneš neko črto.« K temu Ravnatelj 3 dodaja, da se na letnih pogovorih »cilje prevetri, pregleda, ali so bili realizirani, se postavi nove za naslednje leto [...]. Na leto opravim najmanj dva do tri formalne pogovore z zaposlenimi [...] neformalne razgovore pa vsak dan.« Na podlagi izjav ravnateljev z daljšim stažem ravnateljstva in več leti delovnih izkušenj ugotavljamo, da se tako imenovani ravnatelj ekspert veliko bolj zaveda vseh potencialov letnega pogovora, iz katerega črpa pomembne informacije v zvezi z osebnimi in profesionalnimi ambicijami strokovnega delavca. Na ta način pretehta, katere ukrepe in dejanja mora kot poslovodni organ in pedagoški vodja še izvesti, da bo energijo in potrebe strokovnega delavca kanaliziral v smer doseganja ciljev, zapisanih v viziji šole. Ravno ta del ravnateljevega dela, držati zaposlene skupaj, da si prizadevajo za cilje šole, zapisane v viziji, je, kot bi rekel Ravnatelj 3, »zelo naporno delo«. Ugotavljamo torej, da so ravnatelji z več leti ravnateljstva na tem področju bolj aktivni in zaposlene bolj spodbujajo in vodijo v smeri strokovnega spopolnjevanja, vendar s poudarkom na doseganju ciljev šole, zapisanih v viziji šole. To preverjajo z instrumentom letnega pogovora, s katerim prevetrijo doseganje zastavljenih ciljev, osebnih in predvsem šolskih.

Stališče intervjuvanih ravnateljev glede odgovornosti ravnateljev za osebno in strokovno rast strokovnih delavcev

V tem delu prispevka predstavljamo rezultate tretjega raziskovalnega vprašanja. Ravnatelje smo vprašali za mnenje o tem, čigava je odgovornost za osebni in profesionalni razvoj. Vsi trije ravnatelji so bili stališča, da nosita odgovornost za osebni in profesionalni razvoj tako ravnatelj kot tudi strokovni delavec. Ravnatelj 3 je poudaril, da vidi veliko prednost navezave posameznikovih potencialov in talentov s tem, da jih slednji ponudi šoli in kolektivu, ravnatelj je stališča, da »se mi zdi prav, da ima vsak možnost razvijati talente, z njimi pravzaprav bogatimo tudi naše pedagoško delo [...] želim torej, da če nekdo nekaj dela, da postane to del šole, ne

pa, da je to del učiteljevega osebnostnega razvoja«. Opazili smo, da v primerjavi z drugima dvema ravnateljema Ravnatelj 3, ki ima najdaljši staž ravnateljstva, veliko bolj poudarja skupno rabo novih spoznanj strokovnih delavcev. Ravnatelj 3 še dodaja, da »morajo [strokovni delavci] tisto znanje predstaviti kolektivu in da delijo s kolektivom«. V tem pogledu se Ravnatelj 3 v smislu podpore osebnemu in profesionalnemu razvoju strokovnega delavca precej približa stališču Ravnatelja 2 s petimi leti ravnateljstva, a hkrati z ravno toliko leti delovnih izkušenj. Ravnatelj 2 tako meni, da je osebna in profesionalna rast strokovnega delavca »odgovornost vseh. Vseh zaposlenih in ravnatelja.« Ravnatelj 3 pričakuje, da bodo strokovni delavci novo znanje delili s kolektivom, zato je zbornico opremil z omaro, kamor strokovni delavci shranjujejo materiale z izobraževanj, strokovne članke in ostalo gradivo na način, da je dostopno vsem. K prej zapisanemu dodajamo še eno ključnih misli, ki jo je prispeval Ravnatelj 1, in sicer, da je »moja strokovna rast (rast strokovnega delavca) tudi moja obveznost, ne samo pravica«. Zapisane misli ravnateljev nakažejo, da je osebna in strokovna rast strokovnih delavcev obveznost in pravica vseh zaposlenih v nekem kolektivu, vsekakor je čutiti, da ravnatelji stremijo k takšni interpretaciji. Kar se tiče sprejemanja odgovornosti za osebni in profesionalni razvoj strokovnih delavcev, so med strokovnimi delavci stališča in pričakovanja pogosto različna, veliko jih pričakuje več vodenja in spodbud od vodstva šole, drugi pa so na tem področju sami veliko bolj prizadevni.

Odziv intervjuvanih ravnateljev na vprašanje, kdo je bolj odgovoren za osebno in profesionalno rast strokovnih delavcev – ravnatelj ali strokovni delavec –, je bil bolj kompleksen. Profesionalni razvoj je vedno veliko več kot samo sprememba vedenja, to je proces, med katerim učitelj utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči (Terhart v Kalin 2004, str. 25). Profesionalni razvoj učitelja je vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh. Ravni se med seboj prepletajo: nova znanja za posamezni predmet in kako ga poučevati, razvijanje pedagoških in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem, samoevalvacija, ena izmed ravni pa je tudi spreminjanje osebnosti s spreminjanjem interakcije z učenci ter spreminjanje prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem. Ravno zaradi tega v prispevku nismo ločevali osebnega od profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, njihov profesionalni razvoj je pomemben za kakovostno učenje in poučevanje. Poteka kot stalni proces razvoja skozi vsa obdobja njegove poklicne poti (Obran in Ivanuš Grmek 2010, str. 21). Učitelj je prvi, ki mora poskrbeti za svoj razvoj, ker če bo to storil on, bodo to začutili tudi učenci in tudi sami postali bolj motivirani za nadaljnje delo (prav tam, str. 30).

Sklepne misli

Pomembno je, da se v profesionalnih organizacijah namenja več pozornosti zadovoljevanju potreb in pričakovanj v zvezi z osebno in profesionalno rastjo strokovnih delavcev v obojestransko zadovoljstvo, saj se zadovoljni učitelji odzivajo na potrebe učencev (Earley in Bubb 2004, str. 48; Peček 2005, str. 5; Resman 2005, str. 88–89). Raziskave (Koren 2007; Lingard idr. 2003) potrjujejo, da učitelji, ki jih

ravnatelj spodbuja ter poveže v sodelovanju in pogovoru o učenju, ter ravnatelj, ki skrbi za vodenje za učenje in o tem izraža skrb, bolj pripomorejo k povečanju znanja učencev. Tako ravnatelj s svojim zgledom pomembno prispeva k uresničevanju zamisli zaposlenih (Hafner 2010, str. 64). K temu Zavašnik Arčnik (2015, str. 17–18) dodaja, da je ravnatelj tisti, ki zagotavlja in ustvarja ustrezno učno okolje, ki mora biti tako, da bo učenje kakovostno, varno in zaupno, da so strokovni delavci lahko odkriti in se ne počutijo izkoriščane, saj tak ravnatelj krepi profesionalno učenje strokovnih delavcev, vendar v skladu z razvojnimi cilji zavoda, a hkrati tudi v skladu s potrebami posameznika na delovnem mestu; tak ravnatelj tudi spodbuja udeležbo strokovnih delavcev v dejavnostih, ki so usmerjene v izboljšave in spremembe pri ravnanju v razredu. Ali kot je menil Ravnatelj 1 v času pred ravnateljstvom, da je strokovna rast tudi učiteljeva obveznost, ne samo pravica.

Sklenimo z mislimi, da je ravnateljstvo v današnjih časih gotovo poseben izziv tako za ravnatelje kot za strokovne delavce in ostale zaposlene. Šole niso več del neizobraženega in neukega ter neambicioznega okolja, zahteve okolja se ne manjšajo, ravno nasprotno. Znanja in veščine ravnatelja, ki so zadostovale za vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda pred 10 ali 20 leti, danes niso več dovolj, saj prihajajo iz šol na trg dela generacije učencev, katerih znanje, ki ga pridobijo v šoli, mogoče ne bo več zadostovalo ali bo še komaj dovolj za potrebe trga dela in za potrebe družbe. Pomembna so gotovo tudi ravnateljeva stališča do pedagoških in menedžerskih tem. V luči takšnih sprememb so tudi znanja in veščine strokovnih delavcev lahko pomanjkljivi in zagotovo je naloga ravnatelja, da potrebam zaposlenih po izboljšanju tehnik in strategij obvladovanja vodenja razreda in učenja zadosti, saj bo le tisti zaposleni, ki bo opolnomočen z najnovejšimi veščinami in znanjem, lahko kos novim generacijam učencev ter zahtevam okolja in ostalih deležnikov.

Literatura in viri

- Bizjak, C. (2009). *Intervju kot metoda zbiranja podatkov*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: www.zrss.si/projektiess/skladisce/podpora_solam/PP%2520 (pridobljeno 24. 5. 2013).
- Cencič, M. in Erčulj, J. (2014). Izzivi vodenja vzgojno-izobraževanih zavodov. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 4, str. 610.
- Cencič, M. in Štemberger, T. (2014). Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov in vpliv na ustvarjalnost vzgojiteljev. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 4, str. 66–80.
- Earley, P. in Bubb, S. (2004). *Leading and managing continuing professional development: developing people, developing schools*. London: Paul Chapman.
- Eastrby-Smith, M., Thorpe, R. in Lowe, A. (2004). *Management Research: An Introduction*. London: SAGE.
- Emese Kovacs, N. (2010). Zavezanost kakovosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 8, št. 2, str. 70–88.
- Erčulj, J. (2013). Ravnateljstvo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11, št. 3, str. 47–69.
- Erčulj, J. (2014). Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 131, str. 82–100.

- Erčulj, J. in Koren, A. (2003). O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1, str. 7–16.
- Erčulj, J. in Širec, A. (2004). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, str. 5–24.
- Hafner, M. (2010). *Vloga ravnatelja pri razvoju profesionalizma učiteljev v osnovni šoli*. Magistrska naloga. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Kalin, J. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, str. 25–36.
- Koren, A. (2006). *Autonomija in decentralizacija v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje; Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo. Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper in Ljubljana: Fakulteta za management in Šola za ravnatelje.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. in Christie, P. (2003). *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- MacBeath, J. in Dempster, N. (ur.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London in New York: Routledge.
- Male, T. in Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15, št. 1, str. 107–118.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Nastran-Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Obran, M. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1, str. 19–32.
- Peček, P. (2005). *Profesionalni (poklicni) razvoj pedagoških delavcev: gradiva za vaje*. Koper: Fakulteta za management.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 8–26.
- Stahlberg, D. in Frey, D. (1990). Einstellungen I, Struktur, Messung und Funktionen. V: W. Stroebe, M. Hewstone, J. P. Codol in G. M. Stephenson (ur.). *Sozialpsychologie*. Berlin, New York: Springer Verlag.
- Stronach, I. (2000). Quality is the Key. But is Education the Lock? Turning Education around through Quality Procedures. V: I. Stronach, N. Trunk Širca in N. Dimc (ur.). *Ways towards Quality in Education*. Ljubljana: Open Society Institut; Ljubljana: National Leadership School; Koper: College of Management in Koper, str. 139–199.
- Trnavčević, A. (ur.) (2000). *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta z družbene vede.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zavašnik Arčnik, M. (2015). Vodenje za učenje. V: M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj (ur.). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 527.

Tilen SMAJLA (Pier Paolo Vergerio il Vecchio Elementary School, Koper, Slovenia)

PRINCIPALS' ATTITUDES TOWARDS THE ENCOURAGEMENT OF THE TEACHERS'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: The professional paper focuses on the principals' attitudes towards the personal and professional development of elementary school teaches. The paper aims to present a research regarding who is more responsible for the personal and professional development of teachers, who claim the principals to be in charge of the teachers' development. The principals do not generally share such an opinion. The differences in attitudes have encouraged us to carry out a small-scale research into the principals' attitudes towards the personal and professional development of teachers. A qualitative research paradigm has been chosen for this purpose. Three questions were put forward. Firstly, do attitudes of the principals involved in the research differ regarding the length of their principalship? Secondly, do their attitudes differ regarding the work experience, and thirdly, what is the principals' opinion on who is responsible for the personal and professional development of teachers – principals themselves or teachers? The answers show that the length of principalship plays an important role in the formation of attitudes; further, work experience also play quiet a role in the formation of attitudes. Attitudes with regard to who is to carry more responsibility for the personal and professional development of teachers did not differ significantly among the principals.

Key words: attitudes, elementary school, principals, principals' role as an encourager of teacher's personal and professional development, teachers.

E-mail for correspondence: tilen.smajla@guest.arnes.si